

〈知的障害教育〉

読み書きの定着を目指した意欲を高める指導の充実

—学習環境の工夫と多層指導モデルM I Mの取り組みを通して—

宜野湾市立普天間小学校教諭 森 田 聖

I テーマ設定の理由

現代社会は、グローバル化や技術革新、人工知能（A I）の飛躍的な進化に伴い、雇用の在り方やこれまでの価値観が大きく変化しており、様々な変化に対応できる人材の育成が求められている。教育現場においても「生きる力」を育むという目標のもと、児童生徒に必要な力を3つの柱として掲げ、個に応じた指導の充実や一人一台の情報端末の活用など、子供たちの将来を見据えた学びの在り方も変容してきている。

小学校における現状をみると、少子化により義務教育段階の児童生徒数は減少傾向にあるが、特別支援学級に在籍する児童数は増加傾向にあり、特別な配慮を要する児童に対する教育的ニーズはより重要性を増している。文部科学省「特別支援教育の現状」によると特別支援学級とは「児童生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するために設置される学級」とされている。また、令和4年文部科学省「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用」通知では、「障害のある子供の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要」と提言している。特別支援教育の質の向上を図るため、児童の実態把握やそれぞれの学習課題に向けた指導の充実が今、強く求められている。

宜野湾市立普天間小学校（以下、本校）の特別支援学級は、知的障害学級3学級、自閉症・情緒障害学級4学級、合計7学級が設置されている。私が担当している学級は知的障害を有する異学年の男子児童8名（2年生3名、3年生3名、5年生2名）が在籍しており、明るく素直な性格で、運動することや人と関わる事が好きな児童が多い。その一方、苦手な学習に持続して取り組むことが難しく、2年生2名、3年生1名、計3名が平仮名の読み書きが未定着という課題があり、学習に対する自信のなさから様々な活動に意欲的に取り組むことが難しい児童や登校を渋る児童もいる。また、学級全体の課題として、学年が違う集団であるため一斉に授業が進められないこと、同学年であってもそれぞれ学習課題も異なること、落ち着きがない児童、気持ちに浮き沈みがある児童など、学習を進めるにあたり児童の特性を理解した対応が求められる。

そこで本研究では、児童の課題の1つである「平仮名の読み書きの定着」に取り組む。読み書きに対するつまづきを客観的に把握するため、アセスメント及び学習教材として多層指導モデルM I M（Multilayer Instruction Model）（以下：M I M）を主軸に児童の課題である読み書きの定着を図っていく。また、異学年で課題の異なる児童の授業場面において、安心感を持ち集中して学習が行える環境づくりの工夫や意欲的に取り組める学習活動の充実を図る。「読み書きの定着」「習熟度の異なる児童の学習環境の工夫」という両輪の課題は密接に関わっており、2つの側面から同時にアプローチすることによって、読み書きの課題解決を図っていく。読むこと、書くことができる喜びや達成感を味わうことで、言葉の広がりや文字に対する苦手意識が克服され、「できる」「できた」という自信から自己肯定感の高まりへとつなげていきたい。併せて、意欲を高める学習活動の充実を図り、集中して学習に向き合える環境を整えることで、平仮名の読み書きの定着につながると考え、本研究テーマを設定した。

〈研究仮説〉

読み書きに関する児童の実態を的確に把握し、その課題解決に向けた学習環境の工夫や多層指導モデルM I Mの実践、意欲を高める学習活動を行うことで、平仮名の読み書きが定着するであろう。

Ⅱ 研究の内容

1 様々な活動の基盤となる「読む」ということ

「読むこと」は、全ての活動の基盤である。『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）国語科』の目標には「日常生活に必要な国語について、その特質を理解し、適切に使うことができるようにする」と示されている。学校生活では、教科書や問題文を読んだり、読書を楽しんだりと様々な場面で文字を読む活動がある。そこにつまずきがある児童は、多くの読む活動の度に「読めない」という否定的な体験を繰り返し積むことになり、自己肯定感の低下へつながると考えられる。また、自分が知りたい情報があつた時、お店で欲しいものを注文する時など、自分のニーズを満たす上でも欠かせない活動である。読む活動とは、学習活動のみならず日常生活を過ごす上でも大きな影響を与えるものである。

2 多層指導モデルMIM

(1) 多層指導モデルMIMとは

MIMとは、海津亜希子ら（2010 年）による通常学級において異なる学力層の子どものニーズに対応し、子どもが学習につまずく前に、また、つまずきが深刻化する前に指導・支援を行うモデルである。

MIMの考えは、名前が示す通り多層（3層）構造で、指導・支援を行っていく（図1）。その考え方は、習熟度別とは異なり、学習内容別の層でなく、1stステージで全員を対象に効果的な指導を行い、それでも伸びが乏しい子どもには、補充的な指導の2ndステージの指導、

さらに、「伸びが乏しい子ども」に対しては、3rdステージで補充的指導、集中した指導といったように、時系列に指導・支援していくものである。

(2) MIMによる指導法

このモデルは、読みの際に見えない音を視覚化や動作化を行うことで理解を促すものになっている。また、一文字一文字の平仮名を単語として捉え、読みの速度向上、語彙の拡大を目指している。従来の正しい表記法に力点を置いた指導から、MIMの指導法は、特殊音節（促音・長音・拗音・拗長音）の読みに特化した指導になっている。

具体的には、「目に見えない音をどのように子どもが意識できるか。」ということである。例えば、サクラは/サ//ク//ラ/と3文字で3音だが、「ねっこ」は3文字で表記されているが、音としては、/ねっ//こ/と2音で読むことを記号によって視覚的に提示し、動作での表現を通して確認していく。子どもの理解が難しいとされる一つの文字と一つの音とが対応していない特殊音節についてメカニズム（ルール）をもって認識できるようになっている（図2）。

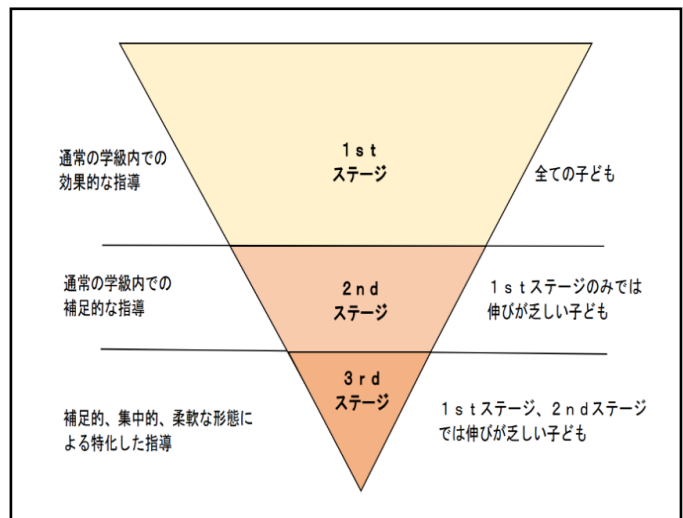


図1 多層指導モデルMIMの3層構造

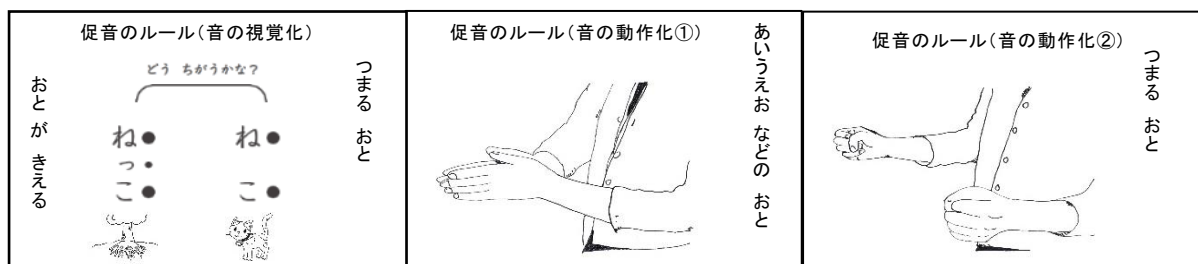


図2 見えない「音」を視覚化・動作化し、音節を確認していく

(3) MIM-PMによるアセスメント

MIM-PM (MIM-Progress Monitoring) とは、学習を進めるにあたり、つまずきが顕在化する子どもを把握し、つまずく前に指導へつなげていくためのアセスメントである。素早い読み、特に特殊音節に焦点を当て、2つのアセスメントをそれぞれ1分間ずつ、計2分で実施していく。また、子どもの相対的な位置だけでなく、定期的かつ継続的に実施することで、子どもが真の能力を発揮する機会が多く得られるとともに、子どもの伸びについても把握できるようになっている。

構成は、テスト①「絵に合うことば探し：3つの選択肢の中から絵に合う語に丸を付ける課題」(図3)は、絵に合った正しい表記を瞬時に識別でき、特殊音節の表記のルールがしっかり身についているかを確認するテストになっている。

テスト②「3つのことば探し：3つの語が縦に続けて書いてあるものを素早く読んで、語と語の間を線で区切る課題」(図4)では、瞬時に言葉のまとまりを見つける力と語彙力を把握するテストである。定期的にテストを行うだけでなく、そのテスト結果の伸びや苦手な部分を児童と共有し、新たな目標を定めることで、学習意欲の喚起にもつながるアセスメントとなっている。

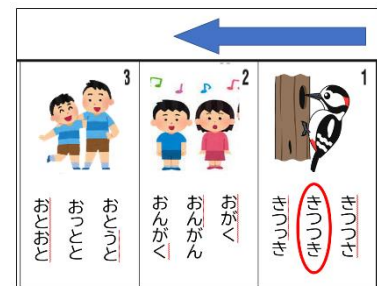


図3「絵に合うことば探し」

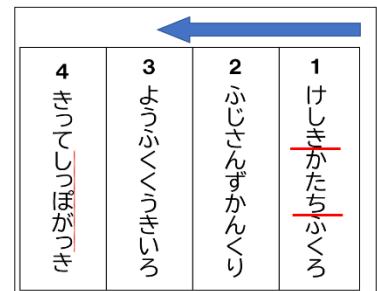


図4「3つのことばさがし」

(4) 特別な配慮を要する児童への意欲や集中力を高める学習環境づくり

特別な支援を要する児童の特徴として、視覚や聴覚などから入ってきた外からの刺激に反応しやすく、集中力が持続しにくいことやすぐに気が散ってしまうといった傾向がある。中村美和によると、『集中力』を高める学習環境とは、学びの主体である『子ども』が、自分の課題として意欲的に取り組める状態であり、教員を含めた大人がそれを設定する。」とあり、ここでいう学習環境とは、子どもが学ぶための様々な人的・物的環境全体を意味している。

教師や大人が「もの・ひと・こと」の関係性を捉え、整えていくことで、集中力の持続や意欲的に学習に取り組める学習環境ができると考える。

Ⅲ 指導の実際

1 児童の実態把握

表1 児童の実態及び保護者の願い

氏 名	読み書きに関する実態	特性に関する実態	保護者の願い
児童A (2年)	・ ゆっくりではあるが、音読ができる。 ・ 平仮名五十音、濁音、半濁音を含め読めている。 ・ 促音・長音・拗音に戸惑いがある。 ・ 平仮名五十音は書けるが、濁音・半濁音を書くことが難しい。	【知的障害・ADHD】 ・ 多動傾向、興味があることには集中できる。 ・ 自分のイメージ通りでないと、こだわり傾向が強く出る。	・ 基本的な学習を身に付け、社会性が育ってほしい。
児童B (2年)	・ 音読は、逐音読み。指でなぞりながら読む。 ・ 五十音では、「せ」「ま」「よ」「わ」「へ」「ほ」「は」「ぬ」が読めていない。 ・ カタカナ未定着 ・ 濁音・半濁音、特殊音節は読めていない。 ・ 五十音が最後まで書けない。	【知的障害】 ・ 学習意欲は高く、素直に取り組めるが、内容の定着が難しい。 ・ 緊張すると発語が減る。 ・ 見た文字を、形を捉えて書くことに課題がある。	・ ひらがなやカタカナの読み書きができるようになってほしい。
児童C (3年)	・ 有している言葉の数は多いが、言葉本来の意味理解は難しい。 ・ 五十音は読めるが、カタカナは未定着。 ・ 濁音・半濁音や特殊音節は読めていない。 ・ 文字を書くことに強い抵抗感があり、鏡文字もみられる。	【知的障害・ADHD・自閉症スペクトラム】 ・ 学習に取り組む意欲は低く、学習への集中が難しい。 ・ こだわり傾向が強い。 ・ 気持ちの安定に浮き沈みがある。	・ 生きる上での基礎的・基本的な学習の力をつけてほしい。

本研究の対象児童は、平仮名の読み書きが未定着な2年児童2名、3年児童1名である。五十音表の読み書きや音読、多層指導モデルMIM-PMでの実態把握を行うと共に、個別の教育支援計画やアセスメント資料「はじめのいっぽ」の結果をもとに、学習課題の背景や児童のもつ特性についても把握を行った。

平仮名五十音の読みに関しては、順番に沿ってゆっくり読めるが、逆読みやばらばら読みでは、答えられない文字があった。そのことから、五十音の音としての流れでは覚えているが、文字そのものの読みは、未定着であることがわかった。また、「は」と「ほ」、「ま」や「よ」など形が類似した文字、濁音や半濁音に関しても、読み間違いが多いことを把握できた。個別の教育支援計画にある保護者の願いとして、「基本的な学習を身につけてほしい」「平仮名の読み書きができるようになってほしい」とあり、上記のアセスメントをもとに、平仮名の読み書きの定着に努めていく（表1）。

(1) 『はじめのいっぽ』によるアセスメントより

10月に対象児3名に対して「個別の支援が今すぐ始められる特別支援教育 はじめのいっぽ！アセスメント」を行った。その結果「読む」「書く」という項目において特に困難さがみられた(図5)。

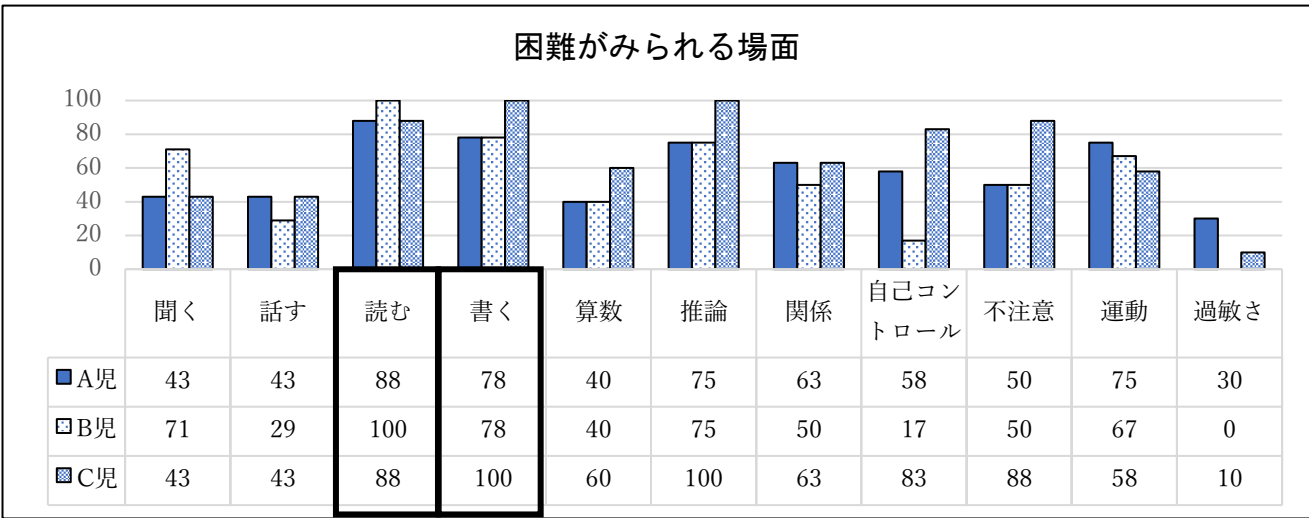


図5 「アセスメント資料はじめのいっぽ！結果」

(2) 児童アンケートより

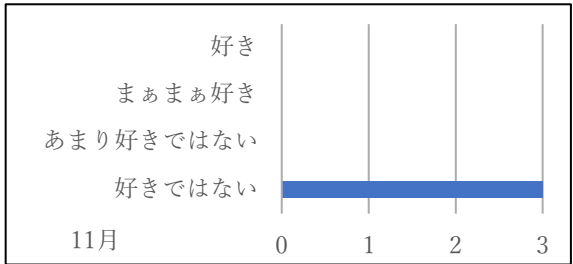


図6 読書は好きですか

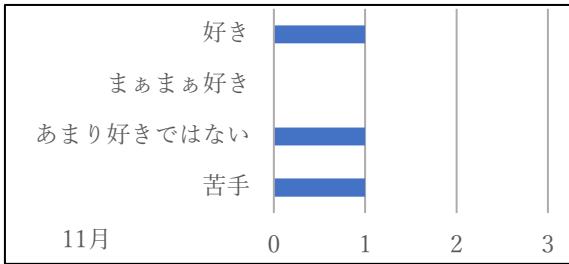


図7 字を読むことは好きですか

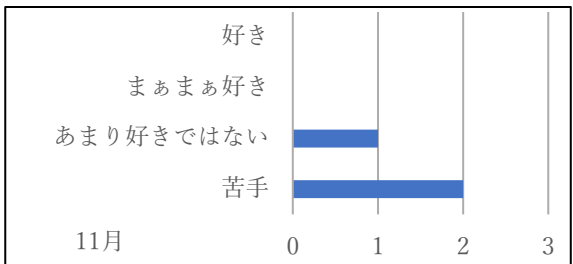


図8 文字を書くことは好きですか

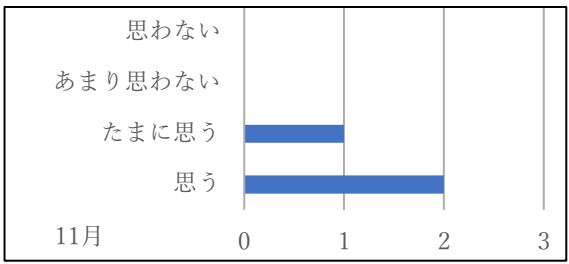


図9 勉強が苦手で学校へ行きたくない

児童のアンケート結果より、「読書は好きですか」(図6)の質問に対して、対象児童3名とも「好きではない」と回答、「字を読むことは好きですか」(図7)という質問には、「あまり好きではない」「苦手」と2名の児童が回答している。文字が読めないことや文字を読むために時間がかかりその楽しさを感じないということが背景にあると考える。

また、字を書くことについては、3名の児童とも否定的な回答であった(図8)。「勉強が苦手で学校へ行きたくないと思ったことはありますか」(図9)の質問には、「思う」「たまに思う」と回答しており、学習の基盤となる読み書きの課題は、学校生活をおくる意欲の面においても影響があることが伺える。

2 多層指導モデルMIMでの学習の様子

アセスメントの結果から、落ち込みがみられた特殊音節の学習をMIMの理論をもとに取り組んだ。これまで、意識していなかった音節を黒板に表記し視覚化する。その表記した音節に合わせて手を叩き、動作化を行うことで音を体で感じ、興味をもって学習に取り組むことができた。促音の小さい「っ」は手を握る。長音の伸ばす音は、叩いた手を下まで伸ばすなどルールを反復練習することで理解の深まりにつながる活動となった(図10)。



図10 MIMの活動の様子

また、休み時間には、教室に掲示してある特殊音節の言葉にも関心を持ち、動作でその音節を確かめる姿も見られるようになった。

3 学習環境の見直しと意欲向上の取り組み

(1) 時間割の見直しと工夫について

私の担当する特別支援学級の時間割は、交流学級と同様の時間割で学習を行っていた。そのため同一時間に2年生は国語、3・5年生は算数といった状況で学習を進めており、算数の問題を解いているそばで、国語の音読が行われたりすることがあり、集中して個々の課題に取り組めない状況があった。そこで、学習教科の時間割を統一し、児童個々の学習課題は異なるが、同一教科で学習に取り組むことにした(図11)。学級全体で同一教科に取り組むことで、異学年での交流や教え合いの場面などが生まれた。

29日(木)								30日(金)							
2年H	2年R	2年	3年Y	3年	3年	5年	5年	2年H	2年R	2年	3年Y	3年	3年	5年	5年
算	算	算	算	算	算	国	国	レインボー体育							
体	体	体	総	総	総	音	音	算	算	算	体	体	体	国	国
国	国	国	国	国	国	算	算	生	生	生	国	国	国	社	社
国	国	国	英	英	英	社	社	国	国	国	音	音	音	英	英
音	音	音	社	社	社	道	道	学	学	学	学	学	学	図	図
			理	理	理	総	総				図	図	図	ク図	ク図

29日(木)								30日(金)							
2年H	2年R	2年	3年Y	3年	3年	5年	5年	2年H	2年R	2年	3年Y	3年	3年	5年	5年
算 数								レインボー体育							
体	体	体	総	総	総	音	音	国	体	体	体	国	社	社	
国 語								生	生	生	算	社	社		
国	英	英	英	社	社	国	音	音	音	音	英	英			
音	音	音	社	社	社	道	道	学	学	学	学	学	図	図	
			理	理	理	総	総				図	図	ク図	ク図	

図11 時間割の工夫

(2) 教室環境の整備

以前は、全員が前方の黒板に向かって学習を行っていたが、他学年の授業に対しても注意が向き、集中して自分の学習課題に取り組めない場面もあった。そこで、習熟度別でパーテーションで仕切り、前方の黒板、後方の黒板を活用しながら、一人一人が自分の課題に集中できるように環境を整えた。また、椅子や机の高さを児童に合わせて再度調整し、視覚的刺激を少なくするため掲示物の整理も行った(図12)。



図12 教室環境の工夫

(3) ICTの活用

児童アンケートの結果より、児童のICTへの関心が高いことから、自学学習を進める際に、タブレット端末を活用して、児童の課題に適した音読資料や筆順の練習問題等を準備した。書く活動へ強い抵抗感を示す児童も指やタッチペンを使って、平仮名に親しみ、少しずつ取り組むことができた(図13)。



図13 ICT教材の活用

また、自学自習だけでなく、ICTを活用した家庭学習の取り組みも行った。音読場面の録画映像やなぞり書きなどの課題を出し、教師のタブレットに送信(提出)してもらった。その結果、音読などでは、児童の苦手とするところを家庭学習を通して把握することができた。

(4) 言葉への興味・関心を高めるための取り組み

① カルタやパズルなどの活動

気分が浮き沈みがあり、集中して学習に取り組むことができない児童に対して、カルタやパズルなど遊びを通して平仮名に親しむ活動を取り入れた(図14)。また、授業の終盤には学級全員でカルタを行い、友達に負けないようカルタに書かれている平仮名を注視し、意欲的に活動に取り組むことができた。

② がんばりの足跡(シールで可視化)

学んだ学習内容のプリントを終えた児童は、「がんばり足跡シール」で自分の成果を視覚化した(図15)。貼ったシールの横に「人」や「きりん」、「木」などの目標となる目印を入れることで、「次は、きりんの所までの高さだ」と話すなど、意欲的に取り組んでいる様子が伺えた。また、友達よりもシールを多く貼りたいという気持ちが、学習へのモチベーションにもつながった。

③ 言葉集め

言葉集めのプリントや児童が好きな魚を台紙に、テーマに沿った言葉集めの活動を行った。「きって」など小さい「っ」がつく言葉(促音)や「チーズ」など伸ばす言葉(長音)など、学級全体で協力しながら言葉集めに取り組んだ。高学年の児童が低学年児童に教え、交流しながら語彙の広がりにつながる活動に取り組むことができた(図16)。

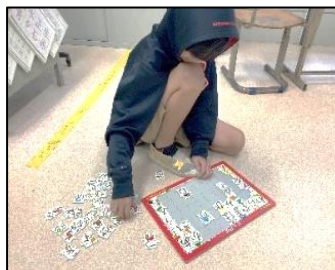


図14 パズル遊び

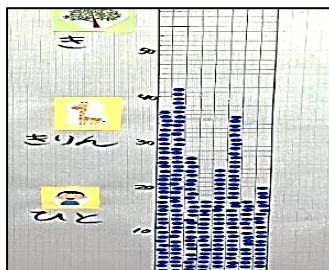


図15 がんばり足跡シール

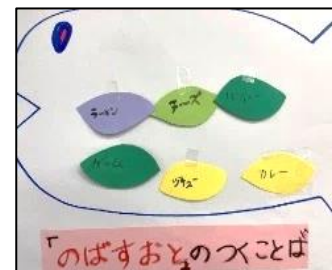


図16 言葉集め

④ 音読

読みの流暢性を高めるため、短い文で簡単に取り組めるMIMの教材「早口ことば集」を音読資料として活用した(図17)。逐字読みの児童へは、語のまとまりや速さを意識して読むように声かけを行った。その音読の様子をタブレット端末に録音して振り返りを行った。タブレットから流れる自分の声や少しずつ流暢に読めるようになっていく過程を楽しみながら活動に取り組むことができた。逐字読みの児童も少しずつではあるが、言葉のまとまりを意識し、読むことができるようになった。

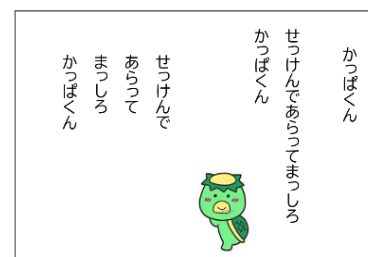


図17 音読資料 早口ことば

⑤ 粘土で文字の形を捉える

児童の課題から、形が似ている文字、例えば「は」と「ほ」や「ね」と「わ」などを、粘土で形どり、作成する活動を取り入れた。粘土で文字を作ることを通して、目で見た視覚的情報だけではなく、手の感触を通して文字を認識し、文字の対比、異なった部分へ意識が向けられ、文字の形を正しく捉えることができるようになった(図 18)。



図 18 粘土で形を捉える

⑥ 手紙を書く

文字の読み書きに対してのモチベーションを高める活動として、「家族へ手紙でありがとうを伝えよう」と題した授業を行った(図 19)。家族に手紙を書くという体験が初めての児童もいたが、どの児童も丁寧な文字で手紙を書くことができた。また、学級通信を通して家庭と連携・共有を図った。児童からの手紙に対して、保護者に感想を書いてもらい、学習意欲の向上へつなげた。

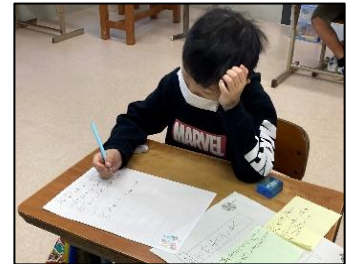


図 19 手紙を書く様子

(5) 授業の実施(検証授業 2 回、研究授業 10 回)

① 単元名 「ねじれて のぼす 音」

② 単元の目標: 言葉への関心を持って、拗音・拗長音を含む語を読み書きすることができる。

本時の展開(1/3)

時 間	学習内容	教師の支援及び留意点	○支援物 ☆評価
導 入 (10)	1. 本時の学習の流れを知る。 2. 「声に出して読もう」を確認する。 3. 本時のめあてを確認する。	○メニューとゴールを確認する。 ○「にんぎょ」と「にんぎょう」の違いを比較する。	○電子黒板 ○掲示物
展 開 (25)	めあて: ちいさい「や」「ゆ」「よ」〈ねじれてのぼす音〉のルールをさがそう。		
	4. 様々な拗長音を視覚化・動作化で確認する。 5. ほかの拗長音を見て、ルールを探る。 6. まとめ・その他の言葉 7. MIM「ちょっとかわった書きとりしゅう」を書く	○「拗長音の視覚化説明カード(図(1))」で確認し、動作化で音を確認する。 ○拗長音の最後につく言葉に色チョークで線を引く。 ○なぞるだけにする ○書き終わったら、読む練習をする。 ○活動が終わったら、シールを貼る。	○視覚化掲示物 ☆動作化しながら、拗長音を正しく読もうとしている。 ○児童 C が書けなかったら、タブレットを活用する。
	まとめ: ちいさい「や」「ゆ」「よ」〈ねじれてのぼす音〉あとは「あ」か「う」になる。		
ま と め (10)	8. 早口言葉で読みの練習 MIM「はやくちことばしゅう」 P23, 25, 27 で読む練習をする。	○MIM「はやくち ことばしゅう(ポスター版)」で確認する	○MIM「早口ことば集」
	9. ことば遊びゲーム 「こしょう」か「しょうゆ」	○拗長音の入った言葉の組み合わせゲームをする。	○文字カード ○ヒントの挿絵

③ 検証授業の考察

特殊音節の指導において視覚化や動作化は効果的で、児童が興味を持って学習に取り組むことができた。また黒板に特殊音節の表示をすることで、比較、類推などの手掛かりになり、拗長音の後の音は、「あ」か「う」の表記になるというきまりを児童自身が見つけることができた。学習の評価としてシールなどで視覚化することで、休み時間にも進んで学習するなど意欲的に取り組む姿が見られた。児童の集中力の維持を考えると今回の授業において、活動を多く取り入れてしまったことに関しては改善が必要である。また、単元計画をしっかりと立て、毎時間における授業の目的を焦点化することが重要である。

IV 仮説の検証

本研究では、「読み書きに関する児童の実態を的確に把握し、その課題解決に向けた学習環境の工夫や多層指導モデルMIMの実践、意欲を高める学習活動を行うことで、平仮名の読み書きが定着するであろう。」と仮説を設定し、以下の検証を行った。

1 「多層指導モデルMIM」を活用した実践から

(1) MIMを中心とした学習の取り組み

促音や長音等の目に見えない「音」を学習するにあたり、音節の視覚化・動作化を取り入れた指導を行うMIMのモデルは、児童が意欲的に取り組むことができ、とても有効な方法であった。MIMの指導に取り組むにあたり、語彙を広げる取り組みや語のまとまりや音読の速さを意識した指導は、逐字読みを行う児童に対してとても効果的であった。また、視覚的に理解していく「静」の活動と動作化を行い音節を確認する「動」の活動は、特別な配慮を要する児童の学習の進め方に適していたと考える。

(2) MIM-PMの結果（全5回テストを実施）

次の図は、MIM-PMのアセスメントを行った総合結果である（図20）。10月に行った1回目のアセスメントの平均5.3ポイントから、1月に実施した5回目のアセスメントの結果では、平均14ポイントになり、3名の児童とも数値に大きな伸びを見せ、3rdステージの標準得点数値に近づいた。

MIMの特殊音節（促音、長音、拗音、拗長音）の指導により、読みの流暢性が高まった。また、言葉に対して意欲を高める活動を行うことで、語彙の広がりや言葉への興味・関心の向上に繋がった。文字と音との一致、認識していく活動を行っていく事で、アセスメントの数値の伸びに繋がったと考える。

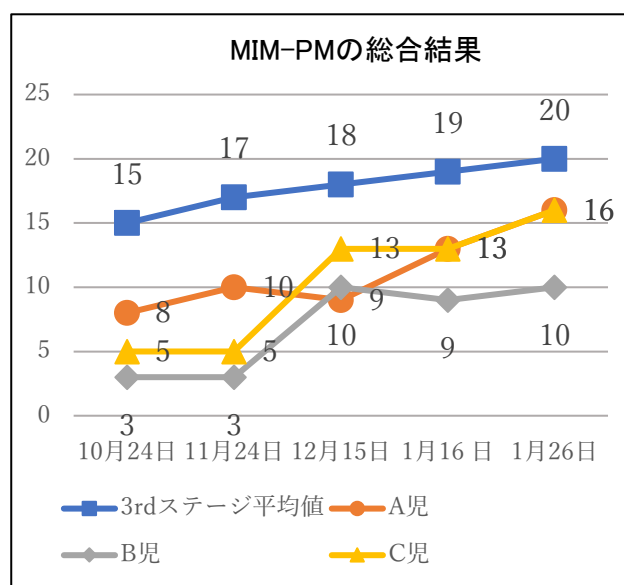


図20 MIM-PMの総合結果

2 五十音表の書き取りの変容

対象児童3名に対して、11月と1月に五十音の書き取りの確認を行った。平仮名として識別できる、できないの判断は、iPadの平仮名検索機能を活用し、識字判断を行った（認識できない文字は太枠）。下記の五十音表は、児童Bのものである。11月の五十音書き取りチェックでは、五十音順にかけず、形も上手く捉えられていなかったが、1月には、字形も意識し、丁寧に文字を書く力がついてきた。他の2名の児童にも同様の変化がみられた。（図21・表2）

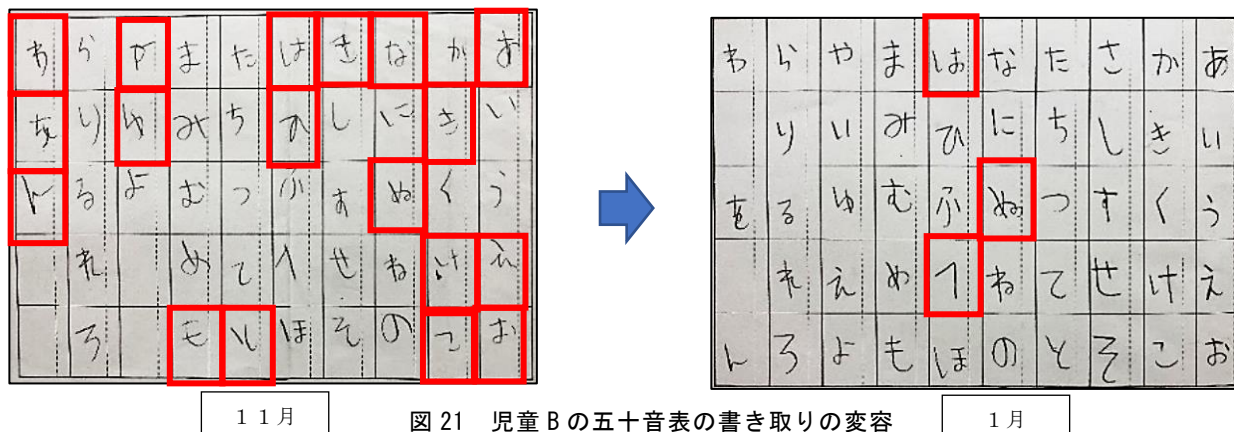


図21 児童Bの五十音表の書き取りの変容

表 2 五十音書き取りの変容

	文字の変容の過程	認識できない文字数
児 童 A (2 年)	11 月は、字形が整わず、平仮名と片仮名を混同して覚えていた。M I M の学習を通し平仮名に親しみ、様々な活動を通して、五十音すべての文字が書けるようになった。	11 月→13 文字 1 月→ 0 文字
児 童 B (2 年)	上手く形を捉えることができず、はじめは五十音の順番もバラバラに覚えていた。カルタやパズルなどで文字に触れる機会を増やし、粘土で形を認識する活動やなぞり書きなどを行うことで、正しい文字の書き順を理解し、正確に書ける文字数が増えた。	11 月→18 文字 1 月→ 3 文字
児 童 C (3 年)	11 月は、文字を書くことに強い抵抗感を持っており、書くことへの意欲は低かった。しかし、I C T を活用して文字に親しみ、書くことへの自信をつけることで、手紙を書く活動は意欲的に取り組むことができた。	11 月→19 文字 1 月→ 5 字

3 児童アンケートの結果と児童の感想

児童のアンケートの結果から、11 月と 1 月を比較すると、読書や文字を読むことに肯定的な回答への変容が見られた (図 21・図 22)。これは、読める文字が増えたという実感から読むことに対しての抵抗感が低くなっていることが考えられる。また、字を書くことに対しても 3 名が「好き」と回答し、読み同様に肯定的な回答に変容した (図 23)。「勉強が苦手で学校へ行きたくない」の質問では、「平仮名が読めるようになってきた」「自分は、今がんばって取り組んでいる」という自信から、学習面だけでなく、学校生活でも前向きな気持ちへの変化が見られる結果になった (図 24)。

記述式の回答 (表 3) では、「お店の看板が読めるようになった」や「好きな絵本が読めるようになってきた」など、学習したことが、日常生活で活用できているということにつながるものであった。また、保護者の感想から、「買い物をしている時、商品に書かれている文字が読めるようになってきた」や「手紙を書いてくれて、ありがとう」など学んだ文字が日常生活の中でも活かされている様子を伺うことができた。

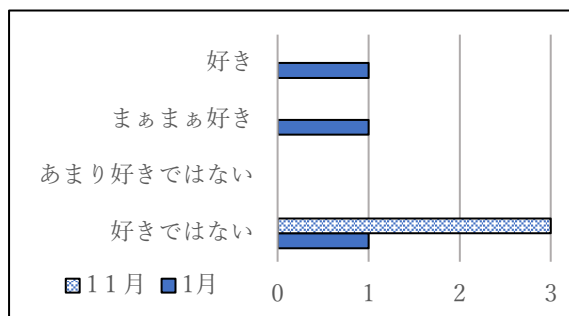


図 21 「読書は好きですか」

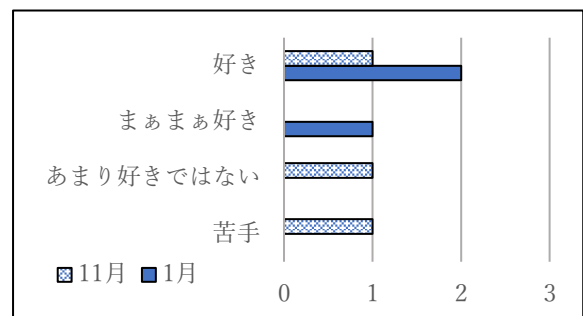


図 22 「文字を読むことは好きですか」

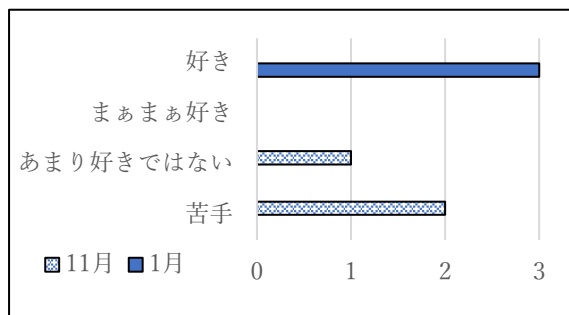


図 23 「文字を書くことは好きですか」

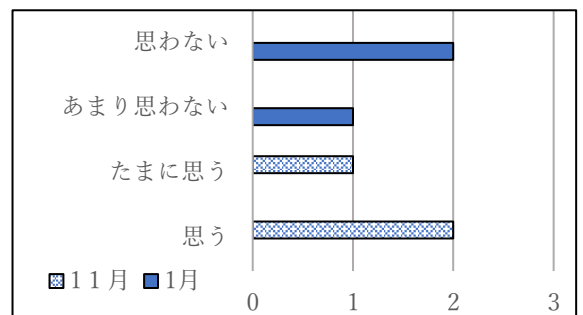


図 24 「勉強が苦手で学校へ行きたくない」

表3 児童と保護者の感想

児童の感想	・好きな絵本が読めるようになってきた。 ・お店の看板が読めるようになった。 ・お家でお母さんが書いてあるメモが読めるようになってきた。
保護者からの感想	・お母さんへ渡す手紙をちゃんと書くことができていた。 ・書いた手紙をクラスの友達の前できちんと立って、すらすら読めていた。 ・平仮名やカタカナも読めるようになり、お母さんが少し出かける時、メモを読めるようになって助かっている。 ・買い物をしている時に平仮名で商品に書かれている文字を読めるようになってきた。 ・お母さんにありがとうの手紙を書いてくれてありがとう。すごく、うれしい気持ちになった。 ・平仮名の練習もがんばってね。

V 考察

今回の検証結果より、特別支援学級における学習指導では、時間割の工夫、パーテーションの設置、掲示物などの刺激量を調整することで学習環境を整えることが有効であった。その結果、児童が集中して学習に取り組む時間も長くなった。読み書きに関して、M I Mの理論は、有効な手立てであった。読み書きが未定着な児童にとって、「視覚化」や「動作化」などを行うことは、興味・関心を高めるとともに、意欲的な活動に結びついていた。個々のつまずきの補足や柔軟に対応した指導を行うことで、課題解決、学習内容の理解につなげることができた。また、M I M—PMの結果より、検証を行った児童3名ともアセスメントの回数を重ねるたびに点数が伸び、平仮名に対する読み書きとも向上をみせた。M I Mの教材は、短い時間でもすぐに活用できるものになっており、学校現場でも活用しやすいと感じた。このアセスメントは、特別な支援を要する児童のみならず、通常学級でも児童のつまずきを把握するうえで有効だと考える。

今回の研究では、意欲を高める学習の取り組みとして様々な活動を行った。その結果、平仮名の読み書きに対しての学習意欲が高まり、学んだ内容が日常生活でも活用される場面も見られてきた。そのことから、今回の取り組みを通し、読み書きの力が定着してきたと考える。

今後は、交流学級担任と更に連携を深め、年度初めの時間割の調整や個別の教育支援計画・個別の指導計画を共通理・共通実践していくことが重要である。そうすることで、児童一人一人と向き合う時間が確保され、より充実した学習指導を行うことができると考える。

VI 成果と課題

1 成果

- (1) 多層指導モデルM I Mの理論「視覚化」・「動作化」を取り入れた指導を行うことで、読みの流畅性が高まり、特殊音節や五十音の定着につながった。
- (2) 学習環境の工夫や意欲を高める取り組みにより、集中して学習に臨めるようになり、学習意欲の向上につながった。
- (3) 読み書きの学習を通し学んだことを、日常生活で活用する場面が見られるようになった。

2 課題

- (1) 読み書きの継続指導を行い、更なる語彙の広がりや片仮名・漢字指導へ発展させる。
- (2) 今後も児童の意欲を高めるために、児童の実態に合わせた学習環境の工夫や教材・教具の充実を図る。
- (3) 特別支援学級担任のみならず、児童の特性や時間割など学習環境を整えるために、交流学級担任との更なる連携を図る必要がある。

〈参考文献〉

- 海津亜希子 2022 『多層指導モデルMIM アセスメントと連動した効果的な読みの指導』 学研プラス
- 井上賞子 2022 『学びにくさのある子への 読み書き支援 いま目の前にいる子の「わかった！」を目指して 学研プラス
- 鴨下賢一編著 2022 『スモールステップで読めない、書けない子どもを伸ばす マンガでわかる読み書き指導』 中央法規出版
- 鹿毛雅治著 2022 『モチベーションの心理学「やる気」と「意欲」のメカニズム』 中央公論新社
- 高橋純 2021 『はじめての授業のデジタルトランスフォーメーション Chromebook と Google Workspace for Education を活用した授業改善』 東洋館出版社
- 株式会社ストリートスマート&できるシリーズ編集部 2020 『できる Google for Education コンプリートガイド 導入・運用・実践編』 インプレイス
- 文部科学省 『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説総則編』 東洋館出版社
- 近藤武夫編著 2016 『学校での ICT 利用による読み書き支援－合理的配慮のための具体的実践－』 金子書房
- 品川裕香 2011 『怠けてなんかない！0ゼロシーズン ディスレクシア あきらめないー読む・書く・記憶するのが苦手になるのを少しでも防ぐために』 岩崎書店
- 海津亜希子 2010 『編著多層指導モデルMIM「読みのアセスメント・指導」つまずきのある読みを流暢な読みへ』 学研教育みらい
- 品川裕香 2010 『怠けてなんかない！2セカンドシーズン ディスレクシア あきらめないー読む・書く・記憶するのが苦手なLDの人たちの学び方・働き方』 岩崎書店
- 井上賞子・杉本陽子・著 2008 年 『個別の支援が今すぐ始められる 特別支援教育 はじめ のいっぽ！』 学研教育みらい
- 品川裕香 2007 『LD・ADHD・アスペルガー症候群から、いじめ・不登校・非行まで輝き MAX！すべての子どもが伸びる特別支援居育』 金子書房
- 市川伸一著 2001 『学ぶ意欲の心理学』 PHP 研究所

〈参考 WEB サイト〉

- 文部科学省中央教育審議会 2021 「『令和の日本型学校教育の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm（最終閲覧日 2023 年 11 月）
- 沖縄県教育庁義務教育課「令和 4 年度版沖縄県学力向上推進 5 か年プラン・プロジェクトⅡ」
<https://www.pref.okinawa.jp/edu/gimu/ujutsu/shisaku/h29gakuryokukoujousuisin-project.html>（最終閲覧日 2023 年 1 月）
- 東俣淳子 2019 「読み書きの発達における研究の動向と今後の課題」
[file:///C:/Users/Tyouken/Downloads/10_04tomata%20\(19\).pdf](file:///C:/Users/Tyouken/Downloads/10_04tomata%20(19).pdf)（最終閲覧日 2023 年 11 月）
- 堀田千絵 2015 「特別支援教育の動向を踏まえた知的障害教育における指導法の基本原理－効果的な学習環境をデザインする観点から－」
https://www.jstage.jst.go.jp/article/shes/13/2/13_169/_article/-char/ja/（最終閲覧日 2023 年 11 月）